

Entwicklung und Validierung des EXPE-B – Ein Fragebogen zur Messung der expliziten Einstellungen zu Behinderung

Anne Schröter, Sarah Schulze, Katharina Krause & Jan Kuhl
Technische Universität Dortmund

Wir danken Niklas Heitmann für die Unterstützung bei der Datenerhebung.
Die Studie ist im Rahmen des Projekts „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte
Lehrer/-innenbildung“ (DoProfiL) entstanden. DoProfiL wird an der Technischen
Universität Dortmund im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive
Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für
Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen FKZ01JA1630).

Zusammenfassung

Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem ist es von besonderer Bedeutung, die Differenzkonstruktionen von Akteurinnen und Akteuren aufzudecken. Nur so ist diesen aktiv entgegenzuwirken, sodass der Ist-Zustand der „anderen Kinder“ (Hinz, 1993) abgebaut und ein Zustand tatsächlicher Inklusion, der mehr beinhaltet als die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung, angestrebt werden kann. Hieraus resultiert der Bedarf an Instrumenten, mit denen sich die abstrakte Komponente der sozialen Dimension von Behinderung erfassen lässt. Mit dem Fragebogen zur Messung der expliziten Einstellungen gegenüber Behinderung (EXPE-B) legen wir ein solches Instrument vor, mit dem Einstellungen zu Behinderung auch im Kontext schulischer Inklusion gemessen werden können. Der EXPE-B leistet die Erfassung des Merkmals explizite Einstellung zu Behinderung auf Grundlage der Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz, 1993), um latente Differenzkonstruktionen abzufragen und aufzudecken.

Im vorliegenden Beitrag werden die Entwicklung des EXPE-B sowie erste Ergebnisse zur Prüfung der Testgüte dokumentiert. Die Validierung des Fragebogens wurde an einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden ($N = 409$) vorgenommen. Die Ergebnisse belegen eine inhaltlich valide, zweifaktorielle Faktorenstruktur und deuten auf die Testgüte des EXPE-B hin.

Schlagwörter: Einstellungen, Einstellungsmessung, Behinderung, Fragebogen, EXPE-B

Development and validation of the EXPE-B – A questionnaire for measuring explicit attitudes towards disability

Abstract

During the process of developing an inclusive school system in Germany, it is significant to detect constructions of difference produced by teachers and student teachers. The detection and prevention of mechanisms of “othering” are substantial research interests in order to approach a state of actual inclusion.

Therefore, there is a need for instruments that are able to measure the abstract component of the social dimension of disability. The EXPE-B is a questionnaire that enables the measurement of explicit attitudes towards disability based on the two-groups theory by Hinz (1993).

This validation study ($N = 409$) shows that EXPE-B is a valid and reliable instrument to measure the explicit attitudes towards disability.

Keywords: attitudes, attitude measurement, disability, questionnaire, EXPE-B

Preprint

1 Einstellungen gegenüber Behinderung als Forschungsdesiderat

Mit verstärkten Forschungs- und Publikationsaktivitäten im Bereich der professionellen Kompetenz von Lehrkräften sind auch Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden ein Forschungsthema mit großer Bedeutung geworden. Neben professionsspezifischem Wissen und selbstregulativen Fähigkeiten sind Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Werthaltungen zentrale Bereiche professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006; Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014). Hinzu kommt, dass auch durch die derzeitigen Entwicklungen in Richtung schulische Inklusion das Thema Einstellungen von Lehrkräften stärker in den Mittelpunkt gerückt wird. So konstatierten Kessels, Erbring und Heiermann (2014), dass die Frage, ob die aktuelle Umorientierung in Richtung der schulischen Inklusion auch die positiven Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften hervorrufen wird oder aber eher mit Vorbehalten zu rechnen ist, als wichtiges Forschungsthema.

Positive Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion gelten als Gelingensbedingung (Schwab & Seifert, 2015) und als entscheidender Faktor für eine erfolgreiche Implementierung (Avramidis & Norwich, 2002). Negative Einstellungen werden hingegen als eine bedeutende Barriere beschrieben, die die Umsetzung erschwert (Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014). Auch werden Einstellungen eine zentrale Bedeutung bei der Ausbildung künftiger Lehrkräfte beigemessen. So hat eine positivere oder negativere Einstellung in Bezug auf Inklusion einen Einfluss auf die Motivation der Studierenden, sich im Studium mit der Thematik auseinanderzusetzen (Hellmich, Görel & Schwab, 2016). Noch entscheidender ist aber, dass sich positive Einstellungen von Lehrkräften günstig auf das Schüler/innen-Outcome auswirken (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2007; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013). Weiterhin zeigen sich Effekte von Einstellungen auf der individuellen Ebene der Lehrkräfte. So werden positive Einstellungen als Ressource erlebt (Abele & Candova, 2007; Bosse, Henke, Jäntsch & Lambrecht, 2016) und es konnte gezeigt werden, dass sie ein guter Prädiktor für unterrichtsbezogenes Belastungserleben sind. Dieser Effekt ist jedoch noch nicht ausreichend erforscht (Bosse, Henke, Jäntsch & Lambrecht,

2016). Studien zu Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion fokussieren meist auf die Schüler/innen und ihre Entwicklung, die spezifische Gestaltung des Unterrichts, die intra- und interprofessionelle Kooperation sowie die Zusammenarbeit mit Eltern (Loreman, Earle, Sharma & Forlin, 2007; Kopp, 2009; Kunz, Luder & Moretti, 2010). Zum Gegenstand Einstellungen zu Inklusion liegen bereits verschiedene Instrumente vor, die theoretisch fundiert sind und den gängigen Testgütekriterien entsprechen (z. B. EZI von Kunz, Luder & Moretti, 2010; Attitudes Towards Inclusion Scale von Schwab, Tretter & Gebhardt, 2014; CATI-Skale von Przibilla, Lauterbach, Boshold, Linderkamp & Krezmien, 2016; EFI-L von Seifried & Heyl, 2016; PREIS von Lüke & Grosche, 2016). Die bestehenden Instrumente erfassen auch durchaus Einstellungen gegenüber Behinderung im Kontext von schulischer Inklusion, fragen dabei aber meist spezifische Behinderungsformen ab (Demmer-Dieckmann, 2008; Schab & Kreuz, 1999). Unter anderem geschieht dies in der Form von Fallvignetten (z.B. Skalen aus der Attitudes Towards Inclusion Scale von Schwab, Tretter & Gebhardt, 2014). Auch Lüke und Grosche (2018) weisen darauf hin, dass in einigen Skalen Items zu Einstellungen gegenüber Inklusion und gegenüber Behinderung sowie Items zur Selbstwirksamkeit von Lehrkräften nebeneinander stehen und damit abgrenzbare Konstrukte miteinander vermischt werden. Zwischen den Einstellungen zu Inklusion und zu Behinderung ist ein gewisser positiver Zusammenhang anzunehmen. Da aber auch die Einstellung existiert, dass separierende Systems positiv für Menschen mit Behinderung sind, ist dieser vermutlich lediglich mittelhoch. Auch Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften sind relevant für inklusiven Unterricht, es handelt sich aber nicht um Einstellungen (Lüke & Grosche, 2018).

Im internationalen Kontext nutzen einige Studien zur Messung der Einstellung zu Inklusion Fragebögen mit einzelnen Items, die die Einstellung zu verschiedenen (Everington et al., 1999; Cook, 2001; Glaubman & Lifshitz, 2001; Opdal et al., 2001; Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Lifshitz et al., 2004; Wilkins & Nietfeld, 2004; Kim et al., 2005; Parasuram, 2006; Avramidis & Kalyva, 2007; Kalyva et al., 2007; Batsiou et al., 2008) oder bestimmten Formen von Behinderung (ADHS

Ghanizadeh, 2006; Hörbeeinträchtigung Sari, 2007) messen. Keine behandelt jedoch Behinderung als gesellschaftliches Konstrukt, unabhängig von ihrer Ausformung.

Solche Fragebögen sind: “My Thinking About Inclusion” (MTAI) (Kalyva, Georgiadi & Tsakiris (2007), “Mainstream Attitude Survey’ (MAS) (Bender, Vail, & Scott, 1995), “Opinions Relative to Mainstreaming” (ORM) (Larrivee & Cook, 1979), “Teachers’ Attitudes Scale on Inclusion” (TASI) (Green & Stoneman, 1989), “Attitude Toward Inclusion Scale” (ATIS) (Larrivee & Cook, 1979) und “Regular Education Initiative Questionnaire” (Gemmel-Crosby & Hanszlik, 1994).

Zudem existiert eine Reihe Fragebögen, die die Einstellung von Erwachsenen gegenüber Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf messen (z. B. Kalyva et al., 2007; Leyser & Kirk, 2004). Es sind weiterhin zwei Instrumente verfügbar, die Einstellung gegenüber einem latenten Konstrukt messen. Diese sind (1) der Fragebogen Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH), der die Einstellungen von Kindern gegenüber dem Bild von Behinderung haben, wie sie es verstehen (Rosenbaum, Armstrong & King, 1985) und (2) der PSSHS (Dyson, 2005), der die Einstellungen von Kindergartenkindern gegenüber Behinderung per Selbstauskunft misst.

Aktuelle Instrumente, die den Fokus innerhalb der Inklusionsforschung explizit auf den Aspekt Einstellungen gegenüber Behinderung lenken und deren Testgüte zudem empirisch geprüft ist, sind nicht verfügbar. Mit der Neuentwicklung des EXPE-B wollten wir den diskutierten Problemen begegnen. Bewusst sollten nicht die Einstellungen zu Menschen mit Behinderung adressiert werden, sondern die persönlichen Einstellungen zum gesellschaftlichen Phänomen Behinderung auf Grundlage der Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz, 1993). Im Kontext schulischer Inklusion ist es von Bedeutung, die Differenzkonstruktionen von Lehrer/innen aufzudecken, um ihnen aktiv entgegenzuwirken, damit der Ist-Zustand der „anderen Kinder“ und der „anderen Pädagog/innen“ (Hinz, 2002) abgebaut und ein Zustand tatsächlicher Inklusion angestrebt werden kann. Die Aufdeckung und der daran anschließende Abbau der Zwei-Gruppen-Theorie erscheinen im Rahmen schulischer Inklusion von besonderer Bedeutung. So konstatiert Hinz (2002), dass

die Andersartigkeit durch die Konfrontation mit der empfundenen Abartigkeit und Minderwertigkeit abgebaut werden muss, damit Inklusion im Sinne eines Menschenrechtes gelingen kann. Der Integrationsbewegung ist dieser Abbau bisweilen nicht gelungen. Die besonderen Programme konstruieren nach wie vor eine „gestufte Differenz“ (Hinz, 2002), die eine Abwertung durch Sprache, eine Zuteilung von besonderen anderen Pädagog/innen und die Entwicklung einer Didaktik von eigentlichem Unterricht und dem „Auch-Unterricht“ für die anderen Kinder implizieren. Diese Tendenzen stehen einer gesellschaftlichen wie schulischen Inklusion entgegen und es gilt, sie aufzudecken, um sie handhabbar zu machen.

Es besteht daher aus methodologischer Perspektive die Notwendigkeit eines Instruments, mit dem sich die abstrakte Komponente der sozialen Dimension von Behinderung im Sinne eines sozial-philosophischen Begriffs von Dis/Ability erfassen lässt.

Arbeiten zu Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung liegen bereits seit Mitte des 20. Jahrhunderts vor (z.B. von Bracken, 1976; Bächtold, 1981; Dumke, 1989; Klauß, 1991; Wocken, 2000; Tröster, 1990). Allerdings liegt auch die Entstehung der jüngeren Studien bereits einige Jahre zurück und es ist anzunehmen, dass sich seitdem im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen auch die Einstellungen gegenüber Behinderung verändert haben. Zum anderen werden in den meisten Arbeiten konkrete Behinderungsformen fokussiert, wozu u. a. auf Fallvignetten zurückgegriffen wurde (z.B. Gebhardt, Mora & Schwab, 2016; Przibilla, Lauterbach, Boshold, Linderkamp & Krezmien, 2016). Es resultiert ein Bedarf an Ergebnissen, die sich auf den aktuellen kulturhistorischen Moment beziehen und zudem Instrumente zugrunde legen, die den gängigen Testgütekriterien entsprechen (Kunz, Luder & Moretti, 2010). Der Neuwert des hier vorgestellten Instruments liegt also darin, dass vorliegende Instrumente völlig veraltet sind, lediglich bestimmte Behinderungsformen abfragen oder nicht ausreichend bezüglich ihrer Testgüte überprüft sind.

Die Einstellungen gegenüber Inklusion zu messen ist im Kontext schulischer Inklusion zwar notwendig, die Messung von Einstellungen gegenüber

Behinderungen kann aber ggf. zusätzlich wichtige Auskünfte liefern. Einstellungen beeinflussen die Art und Weise, wie soziale Realität konstruiert wird. In der Sozialpsychologie werden sie als positive oder negative Bewertung von Menschen, Objekten und Vorstellungen verstanden, die einen Einfluss auf Wahrnehmung, Denken und Verhalten haben. Dabei sind zwei Dimensionen von Einstellungen unterscheidbar: explizite und implizite Einstellungen. Während implizite Einstellungen unterschwellig, unkontrollierbar und bisweilen unbewusst vorliegen, sind explizite Einstellungen bewusst und daran zu erkennen, dass sie auch explizit formuliert werden können (Rosenberg & Hovland, 1960). Drei Arten von Informationen führen zu Einstellungen, und zwar die kognitive, die affektive und daraus resultierend die behaviorale Komponente. Dabei steuert eine Kombination dieser drei Aspekte die Einstellungen (Rosenberg & Hovland, 1960).

2 Einstellungsmessung

Die Bedeutung von Einstellungen für anschließendes Verhalten ist ein viel diskutiertes Problem im Kontext von Einstellungsmessung. So können Einstellungen und Verhalten kongruent wie auch inkongruent sein. Im Kontext von Inklusion geht es zum Beispiel um die Frage, ob eine Lehrkraft eine positive Einstellung zum inklusiven Schulsystem haben muss, um guten inklusiven Unterricht zu machen.

Verhalten und Einstellungen hängen u.a. dann eng zusammen, wenn die Einstellungen leicht verfügbar sind. Einstellungen sind auch dann leicht verfügbar, wenn sie auf unmittelbaren Erfahrungen beruhen, also häufiger wiederholt und ausformuliert wurden. So sind Einstellungen zum inklusiven Schulsystem als solchem vermutlich leichter abrufbar als Einstellungen zu den Details der Ratifizierung der UNBRK, wenn ersteres durch mediale Diskurse eher in der Lebenswirklichkeit einer breiten Bevölkerung stattfindet.

Da bisweilen eine Diskrepanz zwischen expliziten Einstellungen und Verhalten besteht (Kessels, Erbring & Heiermann, 2014), ist es bedeutsam, bei Messungen zu beachten, dass Einstellungen auch immer dann gute Prädiktoren für Verhalten sind, wenn Einstellungen und Verhalten mit dem gleichen Grad an Spezifität gemessen

werden, also Fragen möglichst konkret auf spezifisches Verhalten zugeschnitten sind (Ajzen & Sexton, 1999; Fazio & Towles-Schwen, 1999).

3 Konstruktion des EXPE-B

Da Einstellungen vor allem dann ein guter Prädiktor für Verhalten sind, wenn Einstellungen und Verhalten mit dem gleichen Grad an Spezifität gemessen werden (Ajzen & Sexton, 1999; Fazio & Towles-Schwen, 1999), sollten die Items eines Fragebogens möglichst so formuliert sein, dass sie erwartbarem Verhalten in realen Situationen entsprechen. Bei der Entwicklung des EXPE-B wurde diese Annahme zugrunde gelegt. Das Ziel bestand in der Konstruktion von Items, die abstrakt genug sind, um die latenten Differenzkonstrukte abzubilden, und sich gleichzeitig nah genug an tatsächlichen Verhaltensoptionen befinden, um möglichst wahrscheinliches Verhalten abzufragen.

Einen ersten Ausgangspunkt für die Itemkonstruktion stellten die Untersuchungen „Der Zeitgeist: Behindertenfeindlich?“ von Wocken (2000) und „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ der Forschungsgruppe um Heitmeyer (2012) dar. Wocken (2000) untersuchte im Rahmen einer Projektarbeit mit Studierenden die Einstellungen zu Behinderung als gesellschaftlichem Phänomen in den Teilkomponenten Kontakt, Nachbarschaft, Urlaub, Elternschaft und Euthanasie. Die Studie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ ist eine Befragungsstudie im Längsschnitt. Es handelt sich um eine soziologische Zeitdiagnose, die von 2002 bis 2012 die Einstellungen gegenüber schwachen Gruppen erforschte. Das Modell der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit ist eine Neuentwicklung des Konzepts seit 2000 aus der Ablehnung von Rassismus als einzigem Problem des sozialen Zusammenlebens (Küpper, 2012).

Theoretisch folgen die Items der Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz, 1993, Boban & Hinz, 1997). Die Items des EXPE-B sollten gesamtgesellschaftliche Komponenten von Einstellungen, als auch persönliche Aspekte im direkten Kontakt mit Behinderung abdecken. Besonders bei letzterem ist es wichtig, zu beachten, dass auch hier bewusst keine konkreten Behinderungsformen oder Erkrankungen genannt werden, damit die befragten Personen auf die Behinderungsbilder

zurückgreifen, mit denen sie alltäglich Realität konstruieren und wahrnehmen. Auch wenn wir ein schulisches Setting fokussieren, bestand ein Ziel darin, dass der EXPE-B auch außerhalb dieser genutzt werden kann. Einstellungen zum Konstrukt Behinderung sind in allen gesellschaftlichen Bereichen von Bedeutung, daher wurden die Items professionsunabhängig formuliert. Beim Antwortformat handelt es sich um eine sechsstufige Likertskala mit den semantischen Ankern „stimme vollkommen überein“ und „stimme gar nicht überein“ (0 bis 5). Um Antworttendenzen und -muster zu vermeiden, wurden sowohl positive als auch negative Itemformulierungen verwendet. Die erste Version des EXPE-B bestand aus einem Pool von 24 Items.

Der Fragebogen ist unter einer unter einer Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz frei zugänglich (Schröter, Schulze & Kuhl, 2018).

4 Fragestellung und Hypothesen

Mit dem EXPE-B wurde ein theoretisch fundiertes Instrument zur Messung der expliziten Einstellungen zu Behinderung entwickelt. In der ersten Studie geht es um die praktische Erprobung sowie die Prüfung der Testgüte und ggf. Weiterentwicklung des EXPE-B.

Die Itemmittelwerte sollten sich im mittleren Bereich der Antwortskala zwischen 1.00 und 4.00 befinden, es sollten also weder Boden- noch Deckeneffekte auftreten. Die Trennschärfen der Items sollten $>.30$ sein.

Des Weiteren stellte sich die Frage nach der Faktorenstruktur, die sich hinter dem gemessenen Konstrukt verbergen konnte. Diesbezüglich trafen wir keine Vorannahmen. Theoretisch konnte es sich genauso gut um ein evaluatives Muster als auch um mehrere trennbare Faktoren handeln.

Zudem musste der Frage nachgegangen werden, ob der EXPE-B dazu geeignet ist, ein relativ stabiles Konstrukt zuverlässig zu messen. Diesbezüglich vermuteten wir eine entsprechend hohe Reliabilität.

Um möglichst umfassende Aussagen zur Testgüte machen zu können, sollte schließlich die Konstruktvalidität untersucht werden. Dabei wollten wir dem

pädagogischen Kontext nahe, aber dennoch klar abgrenzbare Konstrukte einbeziehen und haben uns für die Konstrukte *Einstellungen zum inklusiven Schulsystem* und *Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich inklusiver Unterrichtsgestaltung* entschieden. Beide Konstrukte sollten klar von Einstellungen zu Behinderung abgrenzbar sein, aber unterschiedlich stark mit diesem Konstrukt zusammenhängen. Im Kontext des inklusiven Schulsystems wird Behinderung häufig thematisiert und diskutiert, auch wenn sich Inklusion explizit auf sämtliche Heterogenitätsdimensionen (z. B. Religionen, schwierige Lebenslagen, Armut, Delinquenz) bezieht. Daher haben wir vermutet, dass die Konstrukte *Einstellungen zu Behinderung* und *Einstellungen zum inklusiven Schulsystem* mittlere Zusammenhänge zeigen. Da die allgemeine normative Bewertung von Behinderung also nur gering mit der Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz bezüglich inklusiven Unterrichts zusammenhängen dürfte, sind in Hinblick auf die *Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich inklusiver Unterrichtsgestaltung* nur geringe Zusammenhänge erwartbar, womit die divergente Validität des EXPE-B nachgewiesen werden sollte.

5 Methode

5.1 Evaluation des Instruments

Um unpassende Items zu identifizieren, haben wir mit dem ursprünglichen Itempool (1) eine Item- und Skalenanalyse durchgeführt. Um die Items gemäß ihrer korrelativen Beziehungen zu klassifizieren, folgte (2) die explorative Analyse der Faktorenstruktur (Extraktionsmethode: Hauptachsenanalyse). Da korrelierte Faktoren anzunehmen sind, wurde dabei eine Promax-Rotation eingesetzt. Gemäß dem Kaiser-Guttman-Kriterium wurde ein Eigenwert > 1 als Extraktionskriterium zugrunde gelegt. Aus den Ergebnissen der Faktorenanalyse sollten sich wiederum Weiterentwicklungsmöglichkeiten für das Instrument ergeben. Nachdem der Fragebogen um Items reduziert wurde, die nicht den von uns angelegten Kriterien entsprachen, folgte eine erneute Item- und Skalenanalyse (3). Bei den expliziten Einstellungen zu Behinderung handelt es sich der Theorie nach um ein relativ

stabiles Konstrukt, daher stellt die Prüfung der Retest-Reliabilität die geeignete Methode dar, um die Zuverlässigkeit der Messung mittels EXPE-B empirisch zu prüfen (4). Zur Prüfung der Konstruktvalidität (5) wurden Korrelationen zwischen EXPE-B und den zwei oben genannten Konstrukten berechnet.

5.2 Instrumente

Zur Prüfung der Konstruktvalidität (5) wurde auf zwei weitere Instrumente zurückgegriffen: Die PREIS (Lüke & Grosche, 2016) sowie den SELIG (Krause, Schulze, Schröter & Kuhl, in Vorbereitung).

Die PREIS dient der professionsunabhängigen Erfassung der Einstellungen zum inklusiven Schulsystem und zeichnet sich unter anderem durch den Verzicht auf Formulierungen der Zwei-Gruppen-Theorie aus. Die Autoren betonen, dass der PREIS-Fragebogen nicht explizit die Konstrukte Behinderung und Selbstwirksamkeit erfassen soll (Lüke & Grosche, 2018). Der PREIS ist eine Instruktion vorangestellt, in der Informationen über das „inklusive Schulsystem“ bereitgestellt werden. In der Instruktion wird betont, dass es um „alle Kinder“ geht. Diese Gruppe wird dann über die Auflistung verschiedener Heterogenitätsdimensionen expliziert. In den Items spiegelt sich das etwa wie folgt wieder: „Ich finde, dass die Einführung eines inklusiven Schulsystems unsere Gesellschaft positiv beeinflussen würde“ oder „Es wäre schön, wenn zukünftig alle Kinder eine gemeinsame Schule in einem inklusiven Schulsystem besuchen würden“ (Lüke & Grosche, 2016). Das Antwortformat der PREIS besteht in einer fünfstufigen Likertskala (0 bis 4) mit den semantischen Ankern *stimme nicht zu* und *stimme zu*. Die Testgüte der PREIS ist bereits durch umfassende Validierungsstudien geprüft worden (Lüke & Grosche, 2018).

Zur Erfassung der Selbstwirksamkeit wurde auf den „Fragebogen zur Erfassung der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden bezogen auf inklusive Unterrichtsgestaltung“ (SELIG; Krause, Schulze, Schröter & Kuhl, in Vorbereitung) zurückgegriffen. Der Fragebogen besteht aus den zwei Subskalen: *Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusive Unterrichtsgestaltung bei heterogenen kognitiven bzw. psycho-sozialen Lernvoraussetzungen* und *Selbstwirksamkeit*

bezogen auf inklusive Unterrichtsgestaltung bei heterogenen physisch bzw. biologisch-sinnesbezogenen Lernvoraussetzungen. Da der SELIG zwar spezifische Items in Bezug auf alle sieben sonderpädagogischen Förderschwerpunkte enthält, sich jedoch auf die didaktische Komponente der Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen fokussiert, wird hier nur ein kleiner Zusammenhang mit dem EXPE-B mit Fokus auf das allgemeine Konstrukt Behinderung erwartet. Die Testgüte wurde für beide Instrumente bereits durch erste Validierungsstudien nachgewiesen. Eine vierwöchige Retest-Reliabilität von $r = .96$ zeigt die hohe Zuverlässigkeit der PREIS (Lüke & Grosche, 2018). Auch die interne Konsistenz ist mit $\alpha = .93$ hoch. Für den SELIG liegt die zweiwöchige Retest-Reliabilität für die Gesamtskala bei $r = .81$ ($p < .01$). Der Gesamtfragebogen mit 16 Items weist eine hohe interne Konsistenz auf ($\alpha = .91$). Während sich für die Subskala *kognitive bzw. psycho-soziale Lernvoraussetzungen* (KPS) mit 12 Items ein Cronbachs α von .90 ergibt, beläuft sich die interne Konsistenz der Subskala *physische bzw. biologisch-sinnesbezogene Lernvoraussetzungen* (PBS) mit 4 Items auf $\alpha = .75$. Die Retest-Reliabilitäten nach zwei Wochen sind mit $r = .80$ ($p < .01$, Skala KPS) und $r = .74$ ($p < .01$, Skala PBS) auch auf Skalenebene zufriedenstellend.

5.3 Datenerhebung und Stichprobe

Die Untersuchung wurde in zwei Erhebungswellen (Wintersemester 2016/17 und Sommersemester 2017) an einer nordrhein-westfälischen Universität durchgeführt. Die Befragung fand in mehreren Lehrveranstaltungen jeweils zu Semesterbeginn statt, sodass eine Teilnahme nicht mit zusätzlichen zeitlichen oder organisatorischen Belastungen einherging. Die Dozentinnen und Dozenten haben im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen unterschiedlich große Zeiträume zur Verfügung gestellt, sodass nicht alle Studierenden der Gesamtstichprobe die Möglichkeit hatten, alle Fragebögen auszufüllen. Daher werden im Folgenden Ergebnisse berichtet, die auf unterschiedlich großen Teilstichproben basieren.

Insgesamt wurden 409 Lehramtsstudierende für die Befragung rekrutiert. Da die Erhebung im Rahmen der Lehrveranstaltungen durchgeführt worden ist und die Teilnahme vollständig anonym und freiwillig war, resultierte ein relativ hoher

Drop-out. An der Stichprobe von insgesamt 308 Befragten erfolgten die Item- und Skalenanalysen sowie die Analyse der Faktorenstruktur. Von den Befragten ($N = 308$) haben 190 Personen zusätzlich die PREIS und 170 Personen zusätzlich den SELIG vollständig bearbeitet. Eine kleine Gruppe von 28 Studierenden konnte zwei Wochen später ein weiteres Mal befragt werden.

Die Teilnehmer/innen ($N = 308$) waren zum Zeitpunkt der ersten Befragung durchschnittlich 22.98 Jahre alt ($SD = 3.22$). 159 Befragte befanden sich im Bachelorstudium, 137 Befragte studierten den Masterstudiengang. Dabei handelt es sich bei 135 um ein sonderpädagogisches Lehramt und bei 173 um ein Regelschullehramt. 75% der Stichprobe sind weiblich.

--- etwa hier Abbildung 1 einfügen ---

6 Ergebnisse

Die Ursprungsversion des EXPE-B umfasste 24 Items. In die erste Item- und Skalenanalyse (1) ging der komplette Itempool ein. Die Itemschwierigkeit bewegt sich im mittleren bis hohen Bereich der Antwortskala ($Min_M = 1.11$, $Max_M = 4.87$, $M_M = 3.73$, $SD_M = 0.99$). Lediglich Item 13 wird aufgrund des geringen Mittelwerts von 1.11 und nach weiteren inhaltlichen Überlegungen als zu schwer eingestuft und ausgeschlossen. Die Varianzen sind vergleichbar ($M_{SD} = 1.15$, $SD_{SD} = 0.33$).

Des Weiteren wurde die Ursprungsversion des EXPE-B um Items reduziert, die Trennschärfen $< .30$ aufweisen. Das Vorgehen zog den Ausschluss der Items 1, 4, 10, 16 und 20 nach sich. Auch Item 13 zeigte eine zu geringe Trennschärfe. Es verbleiben also noch 18 Items im EXPE-B.

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse (2) deuteten in Anbetracht des Eigenwertdiagramms zwei bedeutsame Faktoren an, diese klären zusammen 29.7 % der Gesamtvarianz auf. Zehn der verbliebenen Items wurden dem ersten Faktor zugeordnet (Item 6, 7, 12, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 24), die restlichen sechs Items wurden dem zweiten Faktor (Item 2, 3, 5, 11, 15, 23) zugewiesen. Item 9 („Beim Neubau von Mehrparteienhäusern sollten verpflichtend per Quote behindertengerechte Wohnungen eingeplant werden“) und Item 8 („Ohne Rücksicht

auf die eigenen Ansichten, sollte die*der Direktor*in¹ eines privaten Kindergartens verpflichtet sein, Kinder mit Behinderung aufzunehmen“) zeigen mit .28 und .26 zu schwache Ladungen, sodass diese Items nach weiteren inhaltlichen Analysen ausgeschlossen wurden.

--- ungefähr hier Tabelle 1 einfügen ---

Bei einer inhaltlichen Analyse zeigte sich, dass Items, die auf den ersten Faktor laden, die strukturelle Diskriminierung bzw. gesellschaftliche und gesellschaftsorganisatorische Komponenten abfragen. Daher wurde die Skala mit *Strukturelle Diskriminierung* benannt. Da die Skala aus 10 Items besteht, können insgesamt 50 Rohpunkte erreicht werden. Der zweite Faktor betrifft den direkten Kontakt zu Menschen mit Behinderung bzw. Dynamiken um Behinderung im direkten sozialen Umfeld. Für die zweite Skala wurde daher die Bezeichnung *Persönlicher Kontakt* gewählt, es können maximal 30 Rohpunkte erreicht werden. Beide Skalen korrelieren mit $r = .54$ mittelstark.

Nach dem Entfernen der Items, die nicht den angelegten Kriterien entsprachen, erfolgte eine erneute Item- und Skalenanalyse (3). Betrachten wir die Gesamtskala, bewegt sich die Itemschwierigkeit im mittleren bis hohen Bereich der Antwortskala ($Min_M = 2.94$, $Max_M = 4.87$, $M_M = 4.21$, $SD_M = 0.53$). Für die Skala *Persönlicher Kontakt* liegt die Itemschwierigkeit im hohen Bereich der Antwortskala ($Min_{M \text{ Persönlicher Kontakt}} = 4.14$, $Max_{M \text{ Persönlicher Kontakt}} = 4.87$). Die korrigierten Item-Skala-Korrelationen wurden separat für die beiden Skalen berechnet und sind nun für alle Items $> .30$ ($M_{rit \text{ Strukturelle Diskriminierung}} = .42$; $M_{rit \text{ Persönlicher Kontakt}} = .52$).

Die interne Konsistenz der Gesamtskala mit 16 Items liegt bei $\alpha = .78$. Die Skala *Persönlicher Kontakt* weist ein Cronbachs Alpha von .76 auf, für die Skala *Strukturelle Diskriminierung* berechnet sich $\alpha = .75$.

Aufgrund der kleinen Stichprobe von $n = 28$ berechneten wir die Retest-Reliabilität (4) durch Rückgriff auf die Rangkorrelation. Die zweiwöchige Retest-

¹ Diese Form der geschlechtergerechten Schreibweise wird abweichend von den Richtlinien des Verlags verwendet, weil diese Schreibweise in den Originalitems Anwendung findet.

Reliabilität beträgt $r = .81$ ($p < .01$) für die Gesamtskala. Die Subskalen weisen Retest-Reliabilitäten von $r_{\text{Strukturelle Diskriminierung}} = .84$ ($p < .01$) und $r_{\text{Persönlicher Kontakt}} = .59$ ($p < .01$) auf.

Die Prüfung der Konstruktvalidität (5) hat gezeigt, dass es Zusammenhänge zwischen den erhobenen Konstrukten gibt. Die Korrelationen mit der PREIS liegen im mittleren Bereich (*EXPE-B* gesamt: $r = .58$, *Strukturelle Diskriminierung*: $r = .58$, *Persönlicher Kontakt*: $r = .38$, $p < .01$). Die Korrelationen zwischen EXPE-B und SELIG fallen erwartungsgemäß schwach aus (*EXPE-B* gesamt: $r = .25$, *Strukturelle Diskriminierung*: $r = .24$, $p < .01$; *Persönlicher Kontakt*: $r = .21$, $p < .05$). Alle Korrelationen zwischen den zwischen den Subskalen des EXPE-B und des SELIG sind $< .24$.

Für die finale Version des EXPE-B erreichten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gesamtrohwert von 67.52 ($SD = 8.03$). Für die Skala *Strukturelle Diskriminierung* liegt der Mittelwert bei 39.67 ($SD = 6.50$), auf der Skala *Persönlicher Kontakt* erreichten die Befragten im Durchschnitt 27.85 Rohpunkte ($SD = 2.83$).

7 Diskussion

Die bisherigen Instrumente zur Erfassung von Einstellungen gegenüber Behinderung sind weder aktuell, noch beziehen sie sich auf Behinderung als gesellschaftliches Phänomen. Die bestehenden Instrumente eignen sich vielmehr zur Messung von Einstellungen zu sehr spezifischen Situationen oder Erscheinungsformen von Behinderung und zeigen darin ihren Wert. Das Ziel unserer Arbeit bestand daher in der Neuentwicklung eines Fragebogens, der dem diskutierten Desiderat begegnet und der den gängigen Testgütekriterien entspricht. In der ersten Studie sollten (1) Itemschwierigkeiten, -varianzen und -trennschärfen empirisch geprüft werden, um den ursprünglichen Itempool von 24 Items, ggf. zu reduzieren. Nach dieser ersten Item- und Skalenanalyse verblieben 18 Items im EXPE-B. Um die Faktorenstruktur hinter dem latenten Konstrukt Einstellungen gegenüber Behinderung zu klären, wurde (2) mit den verbleibenden Items eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse weisen auf eine

zweifaktorielle Struktur des erhobenen Konstrukts hin. Lediglich zwei der Items zeigten eine zu schwache Ladung und wurden nach weiteren inhaltlichen Überlegungen entfernt. Die finale Version des EXPE-B besteht somit aus 16 Items. Die beiden identifizierten Faktoren lassen sich inhaltlich begründen. Die inhaltliche Analyse der Items führte zu den Bezeichnungen der Skalen *Strukturelle Diskriminierung* (10 Items) und *Persönlicher Kontakt* (6 Items). Items der Skala *Strukturelle Diskriminierung* zielen auf gesamtgesellschaftliche bzw. gesellschaftsorganisatorische Diskriminierungen ab (Beispielitem: „Das Problem von Vorurteilen gegenüber Menschen mit Behinderung wird überbewertet“). Die Items der zweiten Skala beziehen sich auf Vorbehalte im persönlichen Kontakt mit Behinderung bzw. Menschen mit Behinderung (Beispielitem: „Ich wäre gern bereit, zu einem kompetenten Friseur zu gehen, der eine Behinderung hat“). Anschließend erfolgte eine erneute Item- und Skalenanalyse (3). Die Ergebnisse zeigen, dass die Items auf Ebene der Subskalen trennscharf sind. Die beiden Subskalen korrelieren in mittlerem Ausmaß, der aufgrund der theoretischen Ausdifferenzierung der Konstrukte plausibel ist. (4) Die Prüfung der zweiwöchigen Retest-Reliabilität ergibt eine Korrelation von $r = .81$ für die Gesamtskala des EXPE-B. Die starke Korrelation ist ein deutlicher Hinweis auf die zuverlässige Messung durch den EXPE-B. Auf Subskalenebene fällt die Retest-Reliabilität für die Skala *Persönlicher Kontakt* mit $r = .59$ deutlich geringer aus. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass das Teilkonstrukt, welches hinter persönlichem Kontakt liegt, deutlich weniger von sozialer Erwünschtheit beeinflusst wird, als der gesamtgesellschaftliche Aspekt. (5) Schließlich wurde die Konstruktvalidität des EXPE-B untersucht. Hier wurde auf die nahen, aber dennoch unterscheidbaren Konstrukte *Einstellungen zum inklusiven Schulsystem* und *Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusive Unterrichtsgestaltung* zurückgegriffen. Die Zusammenhänge fielen erwartungsgemäß schwach bis mittel aus. Die stärkste Korrelation ergibt sich zwischen den Einstellungen zum inklusiven Schulsystem und der Subskala *Strukturelle Diskriminierung* ($r = .59$), was dadurch erklärt werden kann, dass viele Items in diesen Bereichen auf systemisch-struktureller Ebene anzusiedeln sind, die inhaltliche Überschneidungen aufweisen (z. B. PREIS: „Ich finde, ein inklusives Schulsystem wäre gerechter als das jetzige

Schulsystem“; z. B. *Strukturelle Diskriminierung*: „Wenn ein Kind mit Legasthenie (Lese-Rechtschreib-Schwäche) eine längere Bearbeitungszeit bei Klassenarbeiten erhält, ist das ungerecht den anderen Kindern gegenüber“). Es fällt auf, dass der Zusammenhang zwischen den beiden Subskalen des EXPE-B genauso groß ist, wie der Zusammenhang zwischen der Skala *Strukturelle Diskriminierung* und den Einstellungen zum inklusiven Schulsystem gemessen durch die PREIS. Für diese Subskala des EXPE-B sehen wir hierin einen Hinweis auf die konvergente Validität, da beide Skalen auf eine gesellschaftliche Dimension des gemessenen Konstrukts abzielen.

Was den SELIG anbetrifft, lassen sich lediglich Formulierungen wie „Lernvoraussetzungen eines geistig behinderten Kindes“ oder „körperlich schwerst behinderte Schüler_innen“ identifizieren, die einen konkreten Bezug zum Konstrukt Behinderung aufweisen, jedoch inhaltlich auf die selbst eingeschätzte Fähigkeit abzielen, verschiedenen Lernvoraussetzungen bei der Gestaltung von Unterricht gerecht zu werden (Beispielitem SELIG: „Wenn ich mich bemühe, wird es mir gelingen, auf die Lernvoraussetzungen eines geistig behinderten Kindes Rücksicht zu nehmen und dementsprechend meinen Unterricht zu organisieren“). Darüber hinaus weisen die neun SELIG-Items, die sich nicht auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf beziehen, wenig bis gar keinen Bezug zum gesellschaftlichen Phänomen Behinderung auf (Beispielitem SELIG: „Ich weiß, dass ich ein Unterrichtsthema so vielfältig aufbereiten kann, dass das Interesse und die Lernmotivation nahezu aller Schüler_innen geweckt wird.“).

Die Ergebnisse aus dieser ersten recht umfassenden Validierungsstudie sprechen dafür, dass wir mit dem EXPE-B ein theoriebasiertes Instrument entwickelt haben, dass den Einstellungsgegenstand Behinderung auf den zwei Dimensionen strukturelle Diskriminierung und persönlicher Kontakt valide und reliabel erfasst.

Dennoch müssen wir auf die Limitationen unserer Untersuchung hinweisen. Die Itemschwierigkeit bewegt sich im mittleren bis hohen Bereich der Antwortskala. Obwohl es das Ziel war, Deckeneffekte auszuschließen, halten wir dieses Ergebnis für plausibel. Unsere Stichprobe besteht aus Personen mit einer pädagogischen Profession, die sich in der Lehramtsausbildung befinden. Im Zuge von schulischer

Inklusion gewinnt die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft auch in der Lehramtsausbildung an Bedeutung. Es handelt sich zwar nur um eine von vielen Heterogenitätsdimensionen, trotzdem könnte es sein, dass Behinderung im Kontext von sonderpädagogischen Förderschwerpunkten vermehrt thematisiert wird, woraus eine gewisse Sensibilität für den Einstellungsgegenstand resultieren kann. Somit könnten die tendenziell hohen Mittelwerte durch die Spezifität der Stichprobe erklärt werden. Es bedarf jedoch der systematischen Prüfung dieser Hypothese. Daher möchten wir dazu ermutigen, den EXPE-B in Untersuchungen mit Personen unterschiedlicher Professionen einzusetzen und die Testgüte zu prüfen. Dazu gehört auch, dass die explorativ aufgedeckte zweifaktorielle Struktur an einer weiteren Stichprobe konfirmatorisch geprüft wird. Wir halten es auch für notwendig, die Retest-Reliabilität an einer weiteren – und vor allem größeren – Stichprobe erneut zu prüfen. Generell fehlt es für die meisten Instrumente zur Einstellungsmessung an Replikationen der Ergebnisse aus den ersten Validierungsstudien, wir folgen der Ansicht, dass ebensolche Replikationsstudien notwendig sind, um Aussagen zur Güte des Instruments zu treffen.

Generell ist es in der Einstellungsforschung notwendig, dass Studien zum Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten folgen. Auch für den pädagogischen Kontext besteht keine Klarheit darüber, wie sich Differenzkonstruktionen zu Behinderung auf pädagogisches Handeln auswirken. Hier sehen wir das Potenzial den EXPE-B als Instrument einzusetzen und diesen Fragen in Zukunft nachzugehen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007): Prädiktoren des Belastungserlebens im
Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21 (2), 107--118.
- Ajzen, I. & Sexton, J. (1999). Depth of Processing, Belief Congruence, and
Attitude-behavior Correspondence. In Shelly Chaiken & Yaacov Trope (Eds.),
Dual Process Theories in Social Psychology, 117--138. New York, NY: Guilford
Press.
- Alghazo, E. M. & Gaad, E. E. N. (2004). General education teachers in the United
Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities.
British Journal of Special Education, 31, 94--99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and
professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion.
European Journal of Special Needs Education, 22, 367--389.
<https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration /
inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs
Education*, 17, 129--147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bächtold, A. (1981). Behinderte Jugendliche: soziale Isolierung oder Partizipation.
Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage. In Y. Zhang (2014). *Einstellungen
gegenüber blinden und sehbehinderten Menschen in der chinesischen
Gesellschaft und deren potentielle Auswirkungen auf die Entwicklung eines
inkluisiven Schulsystems*. Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention
of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching students with
special educational needs in mainstream schools. *International Journal of
Inclusive Education*, 12, 201--219. <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von
Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9, 469--520.
<https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87--94.
<https://doi.org/10.1177/002221949502800203>
- Boban, I. & Hinz, A. (1997). Menschen mit Down-Syndrom und Integration in der Schule. In E. Wilken (Hrsg.), *Neue Perspektiven für Menschen mit Down-Syndrom*, 108--123. Erlangen: Selbstverlag.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C. & Lambrecht, J. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 8, 103--116.
- Bracken, H. von (1976). *Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen*. Berlin: Marhold.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34, 203--213. <https://doi.org/10.1177/002246690103400403>
- Demmer-Dieckmann, I. (2008). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern: Eine Studie zur Wirksamkeit von Integrationsseminaren. In Jörg Ramseger und Mathea Wagener (Hrsg.), *Chancengleichheit in der Grundschule*, 259--262. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3_51
- Dumke, D., Krieger, G. & Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 95--105. <https://doi.org/10.1177/02711214050250020601>
- Everington, C., Stevens, B., & Winters, V. R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85, 331--338.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1999.85.1.331>

- Fazio, R. H., & Towles-Schwen, T. (1999). The MODE Model of Attitude-behavior Processes. In Shelly Chaiken & Yaacov Trope (Eds.), *Dual Process Theories in Social Psychology*, 97--116. New York, NY: Guilford Press.
- Gebhardt, M., Mora, J. G. & Schwab, S. (2016). Physical Ability, Stigma, and Physical Activity in Children: A Replica Study. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 17, 101--117. <https://doi.org/10.19057/jser.2016.6>
- Gemmel-Crosby, S. & Hanszlik, J. R. (1994). Preschool teachers' perceptions of including students with disabilities. *Education and Training in Mentally Retarded and Developmental Disabilities*, 29, 279--290.
- Ghanizadeh, A., Bahredar, M. J. & Moeini, S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63, 84--88. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2005.09.002>
- Glaubman, R. & Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of students with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 207--223. <https://doi.org/10.1080/08856250110074373>
- Green, A. L. & Stoneman, Z. (1989). Attitudes of mothers and fathers of nonhandicapped children. *Journal of Early Intervention*, 13, 292--304. <http://dx.doi.org/10.1177/105381518901300402>
- Heitmeyer, W. (2012). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsicherten Jahrzehnt. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände. Folge 10*. Berlin.
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8, 67--85.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung -- Koedukation*. Curio-Verlag: Hamburg.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion: Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354--361.

- Kalyva, E., Georgiadi, M. & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 295--305.
<https://doi.org/10.1080/08856250701430869>
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22, 31--36.
- Kessels, U., Erbring, S. & Heiermann, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61, 189--202. <https://doi.org/10.2378/peu2014.art15d>
- Kim, J., Park, E. & Snell, M. E. (2005). Impact of Information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and nondisabled students regarding peers with disabilities. *Mental Retardation*, 43, 401--415.
- Klauß, T. (1996). Ist Integration leichter geworden? Zur Veränderung von Einstellungen zur Realisierung von Leitideen. *Geistige Behinderung*, 35, 56--68.
- Kopp, B. (2009). Inklusiv Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität: Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5--25.
- Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Einstellungen verschiedener Lehrergruppen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 271--287.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Jordan, A., Krauss, S., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y. (2007). Linking aspects of teacher competence to their instruction. Results from the COACTIV project. In M. Prenzel (Eds.), *Studies on the educational quality of schools*, 39--59. Münster: Waxmann.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). Paralleltitel: Measuring attitudes toward inclusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 83--94.

- Küpper, B. (2012). Das Projekt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland: Eine 10-Jährige Langzeituntersuchung mit einer jährlichen Bevölkerungsumfrage zur Abwertung und Ausgrenzung von schwachen Gruppen. Abgerufen am 12.12.2017 von https://www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/GMF/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_Zusammenfassung.pdf
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education, 13*, 315--324.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*, 271--285.
<https://doi.org/10.1080/1034912042000259233>
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education, 19*, 171--190.
<https://doi.org/10.1080/08856250410001678478>
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U. & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education, 22*, 150--159.
- Lüke, T. & Grosche, M. (2016). *Einstellungen zum Inklusiven Schulsystem (EZIS)*. Lizenziert unter CC BY-SA. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.2245630.v3>
- Lüke, T. & Grosche, M. (2018). Konstruktion und Validierung der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS). *Empirische Sonderpädagogik, 10*, 3--20.
- Opdal, L. R., Wormnæs, S. & Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: a pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education, 48*, 143--162.
<https://doi.org/10.1080/10349120120053630>
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society, 21*, 231--242.

- Przibilla, B., Lauterbach, A., Boshold, F., Linderkamp, F. & Krezmien, M. (2016). Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 8, 36--53.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W. & King, S. M. (1985). Children's Attitudes Toward Disabled Peers: A Self-Report Measure. *Journal of Pediatric Psychology* 11, 517--530.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective, and Behavioral Components of Attitudes. In Milton J. Rosenberg & Carl I. Hovland (Eds.), *Attitude organization and change. An Analysis of Consistency among Attitude Components*, 1--14. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9, 131--146. <https://doi.org/10.1002/dei.220>
- Schröter, A., Schulze, S. & Kuhl, J. (2018). *Fragebogen zur Messung der expliziten Einstellungen gegenüber Behinderung (EXPE-B)*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2003/37867>
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion - Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, 73--87.
- Schwab, S., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2014). Wie denken ÖsterreicherInnen über schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? Entwicklung und Überprüfung eines fallbasierten Messinstruments. *Vierteiljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 20--32. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art02d>
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8, 22--35.
- Tröster, H. (1990). *Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten*. Bern: Huber.

- Wilkins, T. & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a schoolwide inclusion training program upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 115121. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00026.x>
- Wocken, H. (2000). Der Zeitgeist: Behindertenfeindlich? In Friedrich Albrecht, Andreas Hinz & Vera Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik: Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen*, 283--306. Neuwied: Luchterhand.

Preprint

Anhang

Tabelle 1

Finale Version des EXPE-B mit Itemstatistiken und Trennschärfen ($N = 308$).

Skala Persönlicher Kontakt						
Nr.	Nr. in der Urversion		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it} (korr.)</i>	<i>Faktorladung</i>
1	2	Wir sollten Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung in dieselbe Nachbarschaft integrieren.	4.80	0.55	.61	.85
2	3	Ich würde es gut finden, wenn m ein Kind eine Einladung zu einer Geburtstagsparty annehmen würde, die für ein Kind mit einer Behinderung gegeben wird.	4.87	0.42	.45	.59
3	5	Ich würde mich freuen, wenn mein Kind Kinder mit Behinderung als enge Freund*innen hat.	4.14	0.89	.47	.42
6	11	Ich habe nichts dagegen, einen Film oder ein Theaterstück in Gesellschaft von Menschen mit Behinderung zu besuchen.	4.79	0.64	.47	.50
9	15	Ich würde Menschen mit Behinderung lieber nicht zusammen mit meinen Freund*innen, die keine Behinderung haben, zum Abendessen einladen.	4.68	0.74	.58	.53
15	23	Ich wäre gern bereit, zu einem kompetenten Friseur zu gehen, der eine Behinderung hat.	4.54	0.94	.57	.61
Skala Strukturelle Diskriminierung						
4	6	Wenn ich mir als Vermieter*in meine Mieter*innen aussuchen könnte, würde ich nur an Menschen ohne Behinderung vermieten.	4.25	1.16	.42	.33
5	7	Menschen mit Behinderung können nicht dieselben Leistungen am Arbeitsplatz erbringen, wie Menschen ohne Behinderung.	2.94	1.48	.36	.35
7	12	Gesetze, die von den Arbeitgeber*innen verlangen, Menschen mit Behinderungen nicht zu diskriminieren, verletzen die Rechte der/des Einzelnen, die/der mit Menschen mit Behinderung keinen Umgang haben will.	4.36	1.23	.31	.35
8	14	Wenn ein Kind mit Legasthenie (Lese-Rechtschreib-Schwäche) eine längere Bearbeitungszeit bei Klassenarbeiten erhält, ist das ungerecht den anderen Kindern gegenüber.	4.23	1.09	.40	.57

10	17	Die Integration von Menschen mit und ohne Behinderung am Arbeitsplatz brächte für beide Seiten einen Vorteil.	4.01	1.06	.41	.33
11	18	In Deutschland wird für Menschen mit Behinderung zu viel Aufwand betrieben.	4.39	0.83	.46	.62
12	19	Viele Forderungen von Menschen mit Behinderung sind überzogen.	4.18	0.91	.52	.69
13	21	Das Problem von Vorurteilen gegenüber Menschen mit Behinderung wird überbewertet.	3.92	1.26	.39	.47
14	22	Auch wenn Menschen mit Behinderung einen Grund haben, sich zu beklagen, würden Sie ihre Ziele eher erreichen, wenn sie geduldiger wären	4.04	1.05	.44	.47
16	24	Auch wenn die soziale Gleichstellung verwirklicht wäre, könnten Menschen mit Behinderung sich in sozialen Situationen dennoch nicht wie Menschen ohne Behinderung verhalten.	3.25	1.44	.52	.53

Anmerkungen. Negativ gepolte Items wurden für die Analysen rekodiert.

Tabelle 2: Ergebnisse der Hauptachsenanalyse (Rotation Promax)

Item	Faktorladung (Strukturelle Diskriminierung)	Faktorladung (Persönlicher Kontakt)
19 (überzogene Forderungen)	0.69	0
18 (zu viel Aufwand)	0.61	0
14 (Legasthenie)	0.56	-0.10
24 (soziale Gleichstellung)	0.52	0
22 (Geduld)	0.47	0
21 (überbewertetes Vorurteilsproblem)	0.46	0
7 (Leistungen am Arbeitsplatz)	0.35	0
12 (kein Umgang am Arbeitsplatz)	0.34	0
17 (Integration am Arbeitsplatz)	0.33	0.22
6 (Mieter*innen aussuchen)	0.32	0.17
9 (Quote behindertengerechter Wohnungen)	0.28	0.10
2 (Nachbarschaft)	-0.12	0.84
23 (kompetenter Friseur mB)	0	0.61
3 (Geburtstagsparty)	-0.10	0.59

15 (Abendessen)	0.15	0.52
11 (Film oder Theaterstück)	0	0.50
5 (enge Freund*innen)	0.21	0.42
8 (Kindergartenleitung verpflichten)	0.17	0.26

Preprint

Anne Schröter
Technische Universität Dortmund
Emil-Figge-Straße 55
44227 Dortmund
anne.schroeter@tu-dortmund.de

Sarah Schulze
Technische Universität Dortmund
Emil-Figge-Straße 55
44227 Dortmund
sarah.schulze@tu-dortmund.de

Katharina Krause
Technische Universität Dortmund
Emil-Figge-Straße 55
44227 Dortmund
katharina3.krause@tu-dortmund.de

Jan Kuhl
Technische Universität Dortmund
Emil-Figge-Straße 55
44227 Dortmund
jan.kuhl@tu-dortmund.de